This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.

+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.

+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.

+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

A propos de ce livre

Ceci est une copie numérique d'un ouvrage conservé depuis des générations dans les rayonnages d'une bibliothèque avant d'être numérisé avec précaution par Google dans le cadre d'un projet visant à permettre aux internautes de découvrir l'ensemble du patrimoine littéraire mondial en ligne.

Ce livre étant relativement ancien, il n'est plus protégé par la loi sur les droits d'auteur et appartient à présent au domaine public. L'expression "appartenir au domaine public" signifie que le livre en question n'a jamais été soumis aux droits d'auteur ou que ses droits légaux sont arrivés à expiration. Les conditions requises pour qu'un livre tombe dans le domaine public peuvent varier d'un pays à l'autre. Les livres libres de droit sont autant de liens avec le passé. Ils sont les témoins de la richesse de notre histoire, de notre patrimoine culturel et de la connaissance humaine et sont trop souvent difficilement accessibles au public.

Les notes de bas de page et autres annotations en marge du texte présentes dans le volume original sont reprises dans ce fichier, comme un souvenir du long chemin parcouru par l'ouvrage depuis la maison d'édition en passant par la bibliothèque pour finalement se retrouver entre vos mains.

Consignes d'utilisation

Google est fier de travailler en partenariat avec des bibliothèques à la numérisation des ouvrages appartenant au domaine public et de les rendre ainsi accessibles à tous. Ces livres sont en effet la propriété de tous et de toutes et nous sommes tout simplement les gardiens de ce patrimoine. Il s'agit toutefois d'un projet coûteux. Par conséquent et en vue de poursuivre la diffusion de ces ressources inépuisables, nous avons pris les dispositions nécessaires afin de prévenir les éventuels abus auxquels pourraient se livrer des sites marchands tiers, notamment en instaurant des contraintes techniques relatives aux requêtes automatisées.

Nous vous demandons également de:

+ *Ne pas utiliser les fichiers à des fins commerciales* Nous avons conçu le programme Google Recherche de Livres à l'usage des particuliers. Nous vous demandons donc d'utiliser uniquement ces fichiers à des fins personnelles. Ils ne sauraient en effet être employés dans un quelconque but commercial.

+ *Ne pas procéder à des requêtes automatisées* N'envoyez aucune requête automatisée quelle qu'elle soit au système Google. Si vous effectuez des recherches concernant les logiciels de traduction, la reconnaissance optique de caractères ou tout autre domaine nécessitant de disposer d'importantes quantités de texte, n'hésitez pas à nous contacter. Nous encourageons pour la réalisation de ce type de travaux l'utilisation des ouvrages et documents appartenant au domaine public et serions heureux de vous être utile.

+ *Ne pas supprimer l'attribution* Le filigrane Google contenu dans chaque fichier est indispensable pour informer les internautes de notre projet et leur permettre d'accéder à davantage de documents par l'intermédiaire du Programme Google Recherche de Livres. Ne le supprimez en aucun cas.

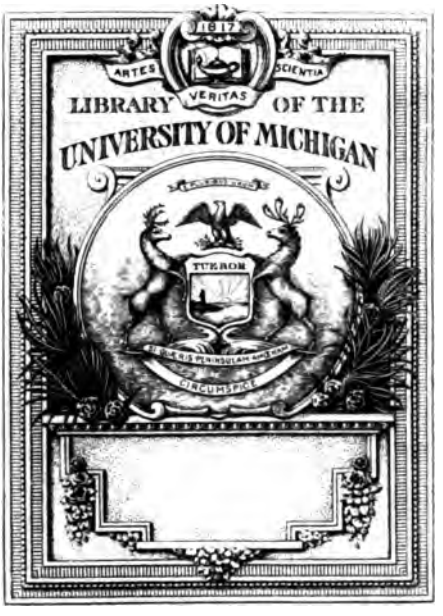
+ *Rester dans la légalité* Quelle que soit l'utilisation que vous comptez faire des fichiers, n'oubliez pas qu'il est de votre responsabilité de veiller à respecter la loi. Si un ouvrage appartient au domaine public américain, n'en déduisez pas pour autant qu'il en va de même dans les autres pays. La durée légale des droits d'auteur d'un livre varie d'un pays à l'autre. Nous ne sommes donc pas en mesure de répertorier les ouvrages dont l'utilisation est autorisée et ceux dont elle ne l'est pas. Ne croyez pas que le simple fait d'afficher un livre sur Google Recherche de Livres signifie que celui-ci peut être utilisé de quelque façon que ce soit dans le monde entier. La condamnation à laquelle vous vous exposeriez en cas de violation des droits d'auteur peut être sévère.

À propos du service Google Recherche de Livres

En favorisant la recherche et l'accès à un nombre croissant de livres disponibles dans de nombreuses langues, dont le français, Google souhaite contribuer à promouvoir la diversité culturelle grâce à Google Recherche de Livres. En effet, le Programme Google Recherche de Livres permet aux internautes de découvrir le patrimoine littéraire mondial, tout en aidant les auteurs et les éditeurs à élargir leur public. Vous pouvez effectuer des recherches en ligne dans le texte intégral de cet ouvrage à l'adresse `http://books.google.com`

800.7
S4m

B 943,511



THE GIFT OF
Prof. Moritz Levi

Méthodologie

des

Langues Vivantes

Notes prises aux Conférences faites à la Sorbonne

par

M. CH. SCHWEITZER

Docteur ès lettres,
Professeur agrégé au lycée Janson-de-Sailly

Librairie Armand Colin
Paris, 5, rue de Mézières

1903

Méthodologie

des

Langues Vivantes

Notes prises aux Conférences faites à la Sorbonne

par

M. CH. SCHWEITZER

Docteur ès lettres,
Professeur agrégé au lycée Janson-de-Sailly.

Librairie Armand Colin
Paris, 5, rue de Mézières

1903

Tous droits réservés.

800.7
S4m

7 d 42

MÉTHODOLOGIE DES LANGUES VIVANTES

NOTES PRISES AUX CONFÉRENCES FAITES A LA SORBONNE

par **M. CH. SCHWEITZER**

docteur ès lettres, professeur agrégé au lycée Janson-de-Sailly.

12-17-53 A1/12

« L'objet de l'enseignement des langues, d'après les récentes instructions ministérielles, doit être l'acquisition effective d'un instrument destiné à servir soit pour des besoins pratiques, soit pour l'information scientifique, soit pour des études littéraires. »

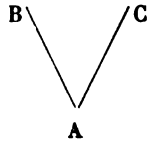
La langue parlée, tel est donc l'élément nouveau qui entre dans la composition de nos programmes ; mais dans la pensée du ministre, le langage parlé n'exclut pas les intérêts supérieurs de la culture de l'esprit.

Notre but étant transposé, ou, pour mieux dire, notre tâche étant élargie, il s'ensuit que notre méthode d'enseignement devra s'élargir dans la même mesure. Quelle sera cette méthode ?

***

Faisons, comme Descartes, table rase de toutes les traditions et cherchons notre méthode nous-mêmes.

Dès l'abord, il nous faut répondre à une objection fréquemment soulevée. Est-il possible à une même méthode de poursuivre deux buts aussi opposés que la langue parlée d'une part et la langue scientifique et littéraire de l'autre ? En d'autres termes : étant donné un point initial A, n'est-il pas absurde de prétendre suivre en même temps deux lignes divergentes AB et AC ?



Mais, au fait, y a-t-il vraiment là un dilemme ? Examinons la question de plus près. Une chose doit nous frapper : d'après la définition élargie de notre tâche, maniement de la parole, lectures scientifiques

et littéraires, les services qu'on attend des langues étrangères sont, à peu de chose près, ceux-là mêmes que rend la langue maternelle. Dès lors, serait-il téméraire de conclure que logiquement les langues étrangères doivent être enseignées par les mêmes procédés que la langue maternelle? Mais cela ne veut pas dire : par la méthode maternelle. La différence est grande, comme nous allons voir.

En effet, dans l'apprentissage de la langue maternelle, il faut distinguer deux périodes successives. Pendant la première, la période enfantine, nous avons appris notre langue par des procédés exclusivement oraux et sans suite apparente. Et pourtant, malgré cette absence de méthode, l'enfant arrivé à l'âge de 7 ou 8 ans, manie couramment la langue dans le périmètre de la vie journalière et, ce qui est digne de remarque, il la manie correctement.

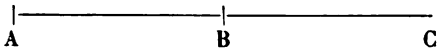
A l'âge de 7 ou 8 ans, commence la seconde période, la période scolaire. A l'école, l'horizon de l'enfant s'élargit au delà du cercle étroit de la vie journalière : en même temps que son esprit aborde des connaissances nouvelles, qui bientôt s'appelleront des sciences, son imagination s'élève, avec les poètes appropriés à son âge, dans le domaine du rêve et de la fantaisie, pour arriver progressivement aux auteurs classiques. Enfin, à l'école, il étudie le mécanisme raisonné de la langue qu'il parlait jusque-là avec une correction tout instinctive; il apprend la grammaire.

Quel est l'instrument nouveau, au moyen duquel l'enfant acquiert ces connaissances nouvelles? D'instrument nouveau? mais il n'y en a pas. Le seul instrument d'acquisition qu'il possède, c'est celui avec lequel il est entré à l'école, comme unique apport; c'est la langue vulgaire et journalière. Le livre lui-même n'est pas un instrument nouveau, puisque, sans la langue parlée, il ne serait qu'un chiffon de papier noirci. C'est donc par la seule vertu de la langue usuelle, indéfiniment perfectible et extensible, que l'enfant s'élève des conceptions les plus matérielles aux idées les plus abstraites, des choses les plus humbles aux choses les plus hautes. En un mot, la langue parlée que l'enfant possède à son entrée à l'école est le bulbe, grossier tant que vous voudrez, mais qui contient dans ses fibres, à l'état virtuel, tout l'organisme de la plante et dont la force plastique fera naître tour à tour la tige, les feuilles et les fleurs.

Au commencement fut le Verbe, le Verbe parlé. Notre méthode, combinaison des procédés de l'apprentissage naturel et de ceux de la période scolaire, aura donc pour base première l'acquisition du langage parlé.

Que devient alors notre dilemme de tout à l'heure? La langue usuelle et la langue cultivée nous apparaîtront-elles toujours sous

la forme de deux lignes divergentes ? Évidemment non. Ce sont au contraire deux droites, dont la seconde prolonge la première.



*
* *

Mais voici tout de suite une nouvelle objection. Comment l'enseignement des langues étrangères, qui ne dispose à l'école que de 6 à 7 ans, pourrait-il faire dans ce court laps de temps le travail que l'apprentissage de la langue maternelle fait en 17 ou 18 ans? Et puis, ce ne sont pas seulement les années qui nous sont mesurées, mais encore les heures. Par surcroît, nos classes sont quelquefois nombreuses. Enfin, l'école est un milieu factice, où la vie réelle n'entre pas.

L'école, c'est incontestable, est un milieu artificiel. Mais n'en est-il pas de même pour tous les ordres d'enseignement? Le professeur de physique, de chimie, d'histoire et de géographie, n'est-il pas obligé de suppléer à la réalité par des dessins, des planches et plus souvent encore par la représentation mentale? (Nous verrons dans la suite quel parti l'enseignement des langues peut tirer de ces deux genres de procédés.) Les professeurs des autres ordres n'ont-ils pas devant eux, comme nous, un auditoire nombreux? On est allé parfois jusqu'à faire le calcul exact du nombre de minutes qui, dans ces conditions, revient à chacun de nos élèves. C'est là un pur sophisme : l'enseignement n'est pas une règle de trois. Le maître vraiment digne de ce nom fait sa classe avec la collaboration de tous les élèves à la fois. Les interrogations continues, les exercices en chœur assurent à chaque enfant sa part effective d'instruction.

Mais ce qu'on semble oublier surtout, c'est qu'à l'âge où les enfants entreprennent l'étude des langues, à 10 ou 11 ans, leur intelligence est toute formée; sur ce point, l'enseignement scolaire a sur l'apprentissage naturel un avantage immense. Combien de temps l'enfant en bas âge ne reste-t-il pas à bégayer un langage informe, intelligible aux seules personnes qui l'entourent? Cela tient d'abord à ce que ses organes vocaux ne sont pas exercés. A l'âge de 10 ans, au contraire, le jeu de ces organes est parfaitement assoupli ; et, dans la plupart des cas, le maître peut obtenir du premier coup la reproduction presque parfaite des sons qu'il prononce.

Mais la lenteur du développement du langage chez l'enfant en bas âge tient encore à une autre cause : c'est la lenteur avec laquelle se forment et se développent ses idées. Les psychologues et les physiologistes les plus éminents n'ont pas dédaigné d'observer à travers le babil des enfants ce qui se passe dans leur cerveau. Taine, en particulier, rapporte le fait suivant bien caractéristique. Une petite

fille de deux ans et demi avait au cou une médaille bénite; on lui avait dit : « C'est le bon Dieu. » Un jour, assise sur les genoux de son oncle, elle lui prend son monocle, suspendu à un cordon et dit : « C'est le bo Du de mon oncle[1]. » En d'autres termes, devant plusieurs objets ayant des caractères communs, l'enfant en bas âge est frappé des qualités par lesquelles ils se ressemblent; ce qui lui échappe, ce sont les côtés par lesquels ils se distinguent les uns des autres et qui constituent l'individualité de chacun.

Chez l'élève de 10 à 11 ans, au contraire, les objets sont nettement séparées. A cet âge, l'enfant a des visions très précises, non seulement des choses qu'il a immédiatement sous les yeux, mais même des choses éloignées et passées. Ajoutez à cela qu'il possède des idées abstraites de tout ordre, les notions de temps et d'espace, des conceptions morales, telles que la conception du juste, du permis, du beau, du bien, etc.

En résumé, notre tâche ne consiste plus, comme celle de la mère, à faire naître les idées chez l'enfant. Nos élèves nous arrivent avec des idées toutes constituées; nous n'avons plus qu'à donner à ces idées des noms nouveaux.

* * *

La formation intellectuelle de nos élèves nous permet donc d'abréger considérablement la période enfantine, la période de l'apprentissage naturel.

Quels sont les caractères de l'apprentissage naturel?

1° L'adulte transmet le vocabulaire à l'enfant sans autre traduction que l'association du vocable et de l'objet perçu.

2° Il lui transmet ce vocabulaire sans ordre, au hasard de la vie journalière.

3° Il lui transmet les formes variables des mots, c'est-à-dire la grammaire, sans généralisation, sans règle.

4° Il lui transmet les mots sous la seule forme auditive, sans la représentation graphique.

5° Au fur et à mesure que l'enfant reçoit ces éléments divers, il se les approprie et, par la seule vertu de l'imitation irraisonnée, il s'en sert pour exprimer sa pensée à son tour.

Quitte à examiner de plus près ultérieurement chacun des points énumérés, il est permis de préjuger dès à présent que la méthode scolaire ne sera pas obligée d'imiter servilement le manque d'ordre qui préside à l'apprentissage naturel. L'âge de nos élèves et leur formation intellectuelle nous permettront d'introduire une certaine suite dans l'acquisition du vocabulaire aussi bien que des formes grammaticales; de même, la transmission purement orale de la langue semble devoir se prêter à un certain tempérament : la lecture

1. Taine, *de l'Intelligence.*

et l'écriture, judicieusement employées, pourront dès le début concourir utilement à la conservation du mot entendu par la vue du signe écrit ou imprimé.

***

Quant à la suppression ou à l'emploi de la traduction, pourrons-nous sans inconvénient user de la même liberté? Pourquoi n'utiliserions-nous pas, pour l'interprétation de la langue étrangère, la langue première que les enfants possèdent déjà? N'est-ce pas le procédé le plus commode? — Le plus commode pour le professeur peut-être, mais pas le plus court, comme nous allons voir.

Prenons par exemple le mot *pomme*. Dans l'apprentissage de sa langue maternelle, le petit Français voit le fruit placé devant lui sur la table ou suspendu à l'arbre; en même temps, on prononce devant lui le mot *pomme*, en accompagnant la prononciation du vocable du geste indicatif. Pour peu que l'expérience se renouvelle, une association indissoluble se formera entre ces deux perceptions, l'une visuelle, l'autre auditive; une équation à deux termes se constituera dans la mémoire de l'enfant: *pomme* = O. Ces deux termes formeront désormais un couple si intimement lié que la vue de l'objet éveillera invariablement le vocable et que le mot entendu fera immanquablement naître l'image de l'objet.

Supposez maintenant qu'au même enfant je veuille apprendre plus tard, à l'âge de 10 ans, le mot *Apfel*. Si je procède, comme dans l'apprentissage naturel, par la voie de l'intuition immédiate de l'objet, il est clair que nous obtiendrons, comme dans le cas précédent, une équation simple: *Apfel* = O. Si, au contraire, je recours à la traduction, si je dis: le mot *Apfel* signifie en français *pomme*, l'opération se compliquera d'une équation nouvelle; au lieu d'une équation à deux termes, nous aurons l'équation à trois termes suivante: *Apfel* = *pomme* = O; au lieu d'une opération intellectuelle, nous en aurons deux.

Des deux procédés que nous venons de comparer, c'est donc la traduction qui est la voie la plus longue; elle est représentée par une ligne brisée, alors que le procédé par intuition est figuré par une ligne droite.

Encore avons-nous choisi deux mots isolés, se correspondant exactement. Mais les choses ne vont pas aussi simplement, lorsqu'il s'agit de groupes de mots, de locutions et d'idiotismes. Comparez les façons différentes d'exprimer l'heure en français, en allemand et en anglais. Ce ne sont pas seulement des locutions différentes, mais des opérations arithmétiques différentes. Quelle difficulté pour faire entrer dans la tête d'un enfant que *midi un quart* se traduit par *un quart pour une heure*, que *une heure moins le quart* se dit en allemand *trois*

quarts pour une heure! Par l'emploi du cadran, tout se simplifie. L'élève oublie la locution française; elle ne l'embarrasse plus.

D'où proviennent les fautes que les étrangers font dans notre langue? Pourquoi disent-ils: *je viendrai de nouveau*, au lieu de *je reviendrai; je ne suis pas content avec vous*, au lieu de *je ne suis pas content de vous?* Ils traduisent. M. Bréal a donc bien raison de dire que, pour apprendre une seconde langue, il faut commencer par oublier sa langue maternelle.

Conclusion : notre méthode sera basée sur le principe de la suppression de la traduction.

Mais cette suppression est-elle toujours possible?

Ressources d'interprétation de la méthode directe.

Nous possédons tous, à l'état inné ou héréditaire, une langue antérieure à la langue maternelle; la première sert de dictionnaire à la seconde. Cette langue innée, c'est la langue des mouvements d'expression. En effet, tous les mouvements de l'âme, mouvements de la pensée, de la sensibilité, de la volonté ont une tendance à se traduire au dehors par certains gestes du corps, par le jeu des muscles du visage, enfin par les modulations de la voix. Involontaires au début, chez l'individu comme chez l'espèce, ces manifestations extérieures deviennent progressivement voulues et, dès lors, elles constituent un auxiliaire qui permet à des êtres analogues de se communiquer leurs états internes. Car ces signes ne sont pas arbitraires. La nature humaine étant la même sous toutes les latitudes, toujours des signes analogues seront employés pour désigner des représentations ou des émotions analogues. L'ensemble de ces signes constitue donc une véritable langue universelle, suffisamment intelligible, lorsqu'elle est employée seule, puissant commentaire de la parole articulée, lorsqu'elle accompagne cette dernière[1]. Les sourds-muets ne connaissent pas d'autre langue. L'enfant la comprend de très bonne heure, instinctivement. Mais cet instinct et le mécanisme de cette langue sont susceptibles de développement. Pour l'enfant de 10 ans, elle n'a plus de secret; elle constituera donc pour notre enseignement un précieux auxiliaire.

Étudions de plus près les ressources que nous offre ce langage universel. Il nous sera également précieux pour l'interprétation du vocabulaire concret et du vocabulaire abstrait.

Vocabulaire concret.

Nous appellerons concrets les mots désignant les choses qui se perçoivent par les sens. Notre plan est tout indiqué: nous passerons

1. Wundt, *Éléments de psychologie physiologique.*

en revue les cinq sens et nous chercherons, au fur et à mesure, à dérober à la nature le secret des mouvements au moyen desquels elle associe les diverses perceptions aux vocables correspondants.

La vue. — Il paraît logique de commencer notre enseignement par l'intuition de la réalité qui nous entoure. Nous nommerons les objets et les personnes de la salle de classe, en les désignant au moyen du geste indicatif, le plus élémentaire des mouvements d'expression. (*Voici le plafond, voici la fenêtre*, etc. ; *je suis le professeur, tu es un élève*). Nous ferons de même pour désigner la place des objets. (*Le plancher est en bas, la fenêtre à droite, la porte à gauche*, etc.)

Mais le geste indicatif est parfois insuffisant. Lorsque, en montrant une feuille de papier, je dis : *Ce papier est rouge*, le mot *rouge* ne s'explique pas par lui-même ; pour en faire ressortir la signification, je montrerai d'autres feuilles de couleur différente. Ici, l'opposition vient au secours du geste.

Quant aux vocables désignant des actions, nous les interpréterons en exécutant ces actes. (*Je me lève, je m'asseois, je marche, je vais au tableau, je prends la craie.*)

Mais le moment arrivera, où nous aurons épuisé la réalité qui nous entoure. Pour amener dans la classe les choses du dehors, nous recourrons aux images et aux collections. Il serait désirable que chaque établissement possédât une ou plusieurs salles réservées à l'enseignement des langues et munies du matériel nécessaire.

Toutefois les images ne représentent la vie que d'une façon imparfaite, les mouvements des choses et des personnes que nous y voyons étant immobilisés. Voici, par exemple, sur un tableau mural une troupe d'oiseaux traversant le ciel ; en réalité, ils restent en place. Que faire pour les aider à voler? Un battement exécuté par les deux bras et simulant le vol suffira.

Retenons ce procédé ; il nous sera d'un grand secours, surtout quand il s'agira de décrire des objets ou des actions qui ne figurent ni dans notre entourage ni dans notre collection de tableaux. S'agit-il d'évoquer l'image d'un piano, nous ferons courir nos doigts sur un clavier imaginaire ; voulons-nous représenter l'action de boire, nous approcherons la main creuse des lèvres ; l'action de tirer un coup de fusil se mimera par le simulacre de l'arme mise en joue. Ce geste nouveau, nous l'appellerons le geste de l'intuition indirecte ou le geste de l'évocation mentale. Il est applicable aux perceptions de tous les sens.

L'ouïe. — L'évocation des images visuelles peut faire naître par association l'image auditive correspondante. La mimique des doigts courant sur le clavier évoque la sensation auditive de la musique ; le mouvement des mains maniant des baguettes imaginaires évoque

*

l'audition du roulement du tambour; le simulacre de la mise en joue rappelle le bruit du coup qui part.

Un moyen d'évocation plus direct est l'onomatopée : *piff! paff!* pour le coup de fusil, *ding! dong!* pour le son de la cloche, *drelin! drelin!* pour celui de la sonnette, *crac!* pour un objet qui se brise. Les verbes qui expriment le cri des animaux s'interpréteront de même par l'imitation, — discrète, bien entendu. Faites voir aux enfants que vous êtes amusés autant qu'eux et vous ne serez pas ridicules. Le plus sûr moyen d'être ridicule, c'est la peur de l'être.

Le toucher et les sensations de la périphérie. — Je veux expliquer qu'il fait froid; je simulerai un frisson, en relevant le col de mon habit; veux-je dire que le poêle est chaud, je me chaufferai les mains contre le poêle (même imaginaire) avec l'expression d'un sentiment de bien-être; que le poêle est brûlant, je simulerai la douleur que me cause la brûlure.

L'opposition, procédé que nous avons signalé plus haut, nous aidera à faire ressortir le sens des phrases suivantes : *le bois est dur, la laine est douce, l'éponge est rugueuse, le papier est lisse.* Dans tous ces exemples, la mimique des doigts est secondée par le jeu de la physionomie et l'intonation, variables selon le caractère plus ou moins agréable des sensations.

L'odorat et le goût. — Les sensations olfactives, les impressions causées par une bonne ou une mauvaise odeur, les sensations gustatives causées par le doux, l'acide, l'amer se traduisent par le jeu réflexe des muscles du nez, de la bouche, voire même de tout le visage; ce sont des mouvements bien connus, étudiés de près par le physiologiste allemand Wundt[1]. En respirant une rose ou un bouquet de violettes, les narines se dilatent; au contact d'une odeur désagréable, elles se contractent. L'acide fait élargir la bouche; l'amer fait relever le palais dans un mouvement de nausée; à l'ingestion de matières sucrées, nous faisons « la bouche en cœur ». — Mais ici encore, comme pour les sensations tactiles, la mimique particulière de l'organe directement intéressé est renforcée par l'accent de la voix et par les mouvements solidaires des muscles voisins, même du corps tout entier; lorsque nous éprouvons du dégoût, nous nous détournons dans un mouvement d' « aversion », le mot latin *avertere : se détourner* exprime ce geste très clairement.

1. *Éléments de psychologie physiologique.*

Vocabulaire abstrait

Nous venons d'énumérer les ressources dont dispose la méthode directe pour interpréter le vocabulaire concret. Il est tout aussi facile à cette méthode d'expliquer les mots abstraits.

Pour plus de commodité, par une distinction qui n'est peut-être pas rigoureusement scientifique, nous admettrons deux sortes de vocables abstraits : *a*) ceux qui désignent les phénomènes internes de la sensibilité, de la volonté et de la connaissance; *b*) les termes abstraits proprement dits, c'est-à-dire les termes généraux.

A) *Phénomènes internes.* Les divers phénomènes de l'âme, aussi bien que les impressions sensorielles, ont leurs manifestations caractéristiques; comme les sensations, la vie de l'âme se traduit au dehors par le geste, par le jeu de la physionomie, par l'inflexion de la voix. Personne ne se méprend à la mimique et à l'intonation de la colère, de la crainte, de l'effroi, de la surprise, de la joie. Les émotions agréables et désagréables sont particulièrement intéressantes à étudier. Nous les appelons *douces* et *amères*, parce que nous leur trouvons en quelque sorte un *goût* ayant de l'affinité avec les sensations gustatives : aussi s'expriment-elles par les mêmes mouvements. Une émotion désagréable se traduit par l'écartement de la bouche et le froncement du sourcil, mimique particulière à la sensation de l'acide; une pensée qui nous remplit de dégoût moral soulève l'arrière-gorge absolument comme la sensation de l'amer ou du nauséabond; une pensée agréable nous fait entr'ouvrir les lèvres et légèrement avancer la langue, comme dans un mouvement de succion[1]. L'expression populaire : « il boit du lait », employée pour exprimer le contentement, est très remarquable.

L'énergie et la détente de la volonté n'ont pas un langage extérieur moins reconnaissable. Nous ne disons ni du même air ni de la même voix : *je le veux!* (ordre) et : *je veux bien* (concession).

Quant aux phénomènes de connaissance pure, où la passion ne semble avoir aucune part, on serait tout d'abord tenté de croire qu'ils se réfléchissent au dehors par des signes moins apparents. Il n'en est rien. Quelqu'un vous explique, par exemple, une chose que

1. Wundt, *Éléments de psychologie physiologique.*

vous ne comprenez pas. Vous restez d'abord interdit, en disant : « *Je ne saisis pas* ». Puis, au bout d'une seconde, vous ajoutez : « *Attendez, laissez-moi réfléchir* ». — Vous fermez les yeux, vous mettez la tête dans votre main; enfin, après un moment, vous vous écriez : « *Ah! j'y suis* », en levant les deux bras en l'air.

Mettez-vous bien dans la situation; étudiez la mimique et l'intonation qui accompagnent les trois moments successifs de ce petit drame : le doute, la réflexion, la découverte; vous verrez que, selon les trois situations, votre corps, votre visage et votre voix se comporteront d'une façon toute différente.

Est-il besoin de rappeler les gestes et l'intonation qui traduisent l'affirmation, la négation, l'interrogation, l'ironie, la conviction de l'évidence?

B) *Termes abstraits proprement dits ou termes généraux.* Tout terme abstrait est un terme général; le mot *arbre* est un terme général parce qu'il s'applique à tous les arbres, à tous les individus du genre (chêne, bouleau, sapin); il est abstrait parce qu'il contient les caractères communs à tous les individus du genre (racine, tronc, branches et feuillage). De même les mots *chien*, *cheval*, *homme*, etc.

A ce titre, tous les noms communs sont donc abstraits. Mais il y a des gradations dans l'abstraction : les uns sont plus abstraits, les autres le sont moins[1].

Pour rendre ces observations plus claires, jouons à la charade. Quelqu'un d'entre nous sera censé quitter la salle et, pendant ce temps, nous nous mettrons d'accord sur un mot qu'il lui faudra deviner. Nous choisirons, si vous voulez bien, le mot *cheval*.

Lorsque notre ami rentrera, voici les questions et les réponses qui, selon toute apparence, s'échangeront entre lui et nous.

QUESTIONS.	RÉPONSES.
Quelle sorte de *chose* est-ce? un être animé ou un objet inanimé?	Cette *chose* est : *Un être animé.*
Un animal ou un homme?	*Un animal.*
Un quadrupède? un oiseau? un poisson? un insecte?	*Un quadrupède.*
Ruminant ou non?	*Non ruminant.*
Animal domestique ou sauvage?	*Un animal domestique.*
Bête de labour ou d'engrais?	*Une bête de labour.*

Arrivé à ce point de son enquête, notre ami n'hésite plus : il a deviné juste. Le mot cherché est le mot *cheval*.

Par quel procédé est-il arrivé à son but? Partant du cercle immense, sans limite, représenté par le mot *chose* et qui embrasse la création tout entière, il a tracé, au moyen de son questionnaire des cercles d'investissement concentriques de plus en plus étroits

1. Taine, *de l'Intelligence*.

autour de l'inconnue *x*, si bien qu'il a fini par la surprendre dans son gîte, c'est-à-dire dans le dernier cercle, le plus étroit de tous, le cercle de l'espèce *cheval*.

Tous ces vocables : *cheval*, *bête de labour*, *animal domestique*, *non ruminant*, *quadrupède*, *animal*, *être animé*, *chose* sont autant de vocables abstraits, mais graduellement plus vastes, par conséquent plus abstraits les uns que les autres. Il y a donc une hiérarchie dans l'abstraction.

On voit tout de suite le parti que la méthode directe peut tirer de ce procédé, qui n'est autre que le procédé de la classification. S'agit-il d'interpréter le mot abstrait *plante?* Je n'ai qu'à puiser dans les subdivisions que commande ce mot : *l'arbre* est une plante, *la fleur* est une plante. Si l'un de ces deux termes, le mot *fleur* par exemple, est encore trop vaste pour être compris, je nommerai *la rose*, *le lis*, etc.

Voici un autre terme abstrait, emprunté celui-là non plus au monde sensible, mais à l'ordre intellectuel ; il est donc doublement abstrait. C'est le mot *Bildung* = *civilisation* qu'il s'agit d'interpréter. Le mot *civilisation* commande un certain nombre de grandes divisions que j'énumérerai : *arts*, *sciences*, *industrie*, *littérature*, *politesse des mœurs*. Si l'un de ces mots, le mot *science* par exemple, est encore trop vaste, je puiserai dans les subdivisions, en nommant la *physique* les *mathématiques*, la *géographie*, etc. ; de même le mot *art* s'explique par l'énumération de la *musique*, de la *sculpture*, de la *peinture*, etc. Enfin qu'est-ce que la *peinture?* — Raphaël, Rubens, Corot, sont des peintres.

En d'autres termes, notre procédé d'interprétation consiste dans l'emploi de l'*exemple*. Et ce ne sont pas seulement les substantifs qui peuvent s'expliquer par l'exemple, mais les verbes, les adjectifs, enfin les vocables de tout ordre. Voici le verbe *assiéger* qu'il s'agit d'expliquer ; je recours aux exemples suivants : Les Grecs *assiégèrent* Troie pendant dix ans ; Jeanne d'Arc délivra Orléans *assiégé* par les Anglais. En 1870 les Allemands *assiégèrent* Strasbourg, Belfort, Paris. Veux-je interpréter l'adjectif *cruel*, je dirai : Le tigre est un animal *cruel* ; Néron était un tyran *cruel*, etc.

*
* *

Jusqu'ici, d'après un usage constant, nous avons distingué entre les vocables concrets et les vocables abstraits. Mais en réalité, il n'y a pas de vocables abstraits ; tous les mots sont tirés du monde corporel. Ainsi que l'ont déjà fait remarquer Locke et Leibnitz et, après eux, Max Muller, les faits du monde interne sont désignés par des symboles empruntés au monde externe de l'espace. Toutes les prépositions exprimaient primitivement des relations spatiales. Les opérations de l'esprit empruntent leurs dénominations à celles des

sens ou à des mouvements musculaires : nous *entendons*, nous *voyons*, nous *comprenons* ou nous *saisissons* une vérité; une idée nous paraît *claire* ou *obscure*. Les concepts relatifs au temps s'expriment par les mêmes vocables que les idées d'espace ou de mouvement : le temps est *long* ou *court;* le temps *marche*, *s'écoule;* il est *passé* ou il *viendra*.

Ces transpositions de langage tenant à la forme même de notre intelligence, on les retrouve dans toutes les langues humaines, et par ainsi elles peuvent, dans la majeure partie des cas, se passer d'explication.

La conclusion à tirer de cette observation, c'est que logiquement l'étude du vocabulaire dit concret doit précéder celle du vocabulaire appelé abstrait. C'est la marche de la nature, la seule conforme aux lois de notre intelligence. Nous étions déjà arrivés à cette conclusion antérieurement par une autre voie.

*
* *

Par une transition inaperçue, l'étude des ressources d'interprétation des termes généraux nous a fait sortir du domaine de l'intuition directe et indirecte et nous a fait découvrir un nouveau mode d'interprétation : l'explication des mots inconnus à l'aide des mots connus.

Mais l'exemple n'est pas l'unique procédé auquel nous aurons recours. La synonymie, l'opposition des contraires, l'étymologie, la définition nous fourniront d'autres ressources. Il va sans dire que le professeur, qui, à toute heure de l'année, doit avoir présent à l'esprit l'inventaire exact du vocabulaire que possèdent ses élèves, est le meilleur juge du choix à faire parmi les divers procédés dans tel cas donné.

LA MÉTHODE DIRECTE PENDANT LA PREMIÈRE PÉRIODE (6e et 5e)

A. Intuition des objets et des actes dans le présent.

Nous voici donc en possession des moyens d'interprétation de la méthode directe : 1° intuition immédiate de l'objet ou de l'image, 2° évocation mentale par le geste, la physionomie et l'intonation, 3° explication des mots nouveaux au moyen des mots connus.

Passons à l'application, en commençant par la 6e, la classe des débutants. En quoi consistera notre tâche pendant la première période?

1° Nous aurons à transmettre les vocables à l'élève et à les interpréter;

2° Nous devrons faire reproduire les vocables par l'enfant, en veillant à une articulation irréprochable;

3 La pensée de l'enfant devra prendre possession des vocables, à l'effet d'exprimer ses propres jugements (sans traduction);

4° Enfin, il nous faudra veiller à ce que ces jugements soient exprimés correctement.

En résumé, interprétation du vocabulaire, dressage de l'appareil vocal, dressage du jugement, dressage grammatical, telle sera notre tâche.

Acquisition du vocabulaire et de la grammaire. Une première question se pose : Dans quel ordre aborderons-nous l'étude du vocabulaire? La question a été résolue en principe par les instructions ministérielles, qui ont divisé le vocabulaire usuel en un certain nombre de cycles. C'est ainsi que le lot de la 6e comprend : *l'école, le corps humain et ses besoins, la maison et la famille, les nombres, la division du temps et la température.* Mais ce ne sont là que des indications générales; elles fixent la matière à enseigner, non la méthode.

Une autre question est celle-ci : Dans quel ordre enseignerons-nous la grammaire? Jetterons-nous les novices d'emblée dans la lecture des textes, au risque de les dérouter à chaque moment par les difficultés de la déclinaison, de la conjugaison, de la construction, qui ne peuvent manquer de surgir, même dans les phrases les plus simples?

Comment résoudre cette double difficulté? — Mais, à y regarder de près, la difficulté est-elle réellement double et les deux questions ne seraient-elles pas plutôt les deux termes d'un même problème?

Consultons un maître de la pédagogie, Pestalozzi.

« L'univers, nous dira-t-il, s'étend devant nous semblable à un océan immense de visions confuses. C'est la tâche de l'enseignement de mettre fin à cette confusion. Ce but, il l'atteindra en présentant à l'enfant les visions d'abord isolément, ensuite en lui montrant les mêmes visions isolées dans leurs états variables, pour les rattacher finalement au cercle complet de nos autres connaissances. »

Ce que Pestalozzi dit de l'univers doit être vrai pour toute fraction de l'univers, par conséquent pour ce monde en petit qui s'appelle la vie scolaire, le premier de nos cycles.

Essayons donc de mettre de l'ordre dans l'ensemble des perceptions que ce petit monde nous présente. Tout d'abord deux grandes divisions nous apparaissent : les choses et les personnes; voilà pour les perceptions dans l'espace. Quant aux perceptions dans le temps, l'intuition directe, par définition, nous limitera à la vue de ce qui se fait à l'instant même où nous sommes; forcément, elle nous enferme dans le présent. Nous verrons plus tard par quels moyens nous en pourrons sortir.

Donc les choses et les personnes dans le présent. Nous conformant

au principe de Pestalozzi, nous commencerons par séparer les choses les unes des autres, les personnes les unes des autres.

Le procédé le plus élémentaire pour distinguer les objets est de leur donner un nom. Nous nommerons donc les différentes parties de la salle, le mobilier, les outils scolaires. — Mais le nom n'est qu'un signe, substitut de toutes les propriétés réunies de l'objet. Nous ferons donc, pour les attributs des objets, ce que nous avons fait pour les objets eux-mêmes, nous les séparerons : nous distinguerons dans un objet sa couleur, sa forme, ses dimensions, ses parties, la matière dont il est fait; finalement nous compterons les objets de même nature.

En d'autres termes, nous dresserons de chaque objet comme une petite monographie. Nous ferons de même pour les personnes, en déterminant leur nom, nom commun et nom propre, leur aspect extérieur, leur âge. (Plus tard, nous préciserons cette monographie des personnes à l'occasion de l'étude des parties du corps).

Après cette analyse individuelle, nous déterminerons les rapports des choses entre elles, en les comparant les unes aux autres, selon leurs qualités et les degrés de ces qualités, enfin selon la place qu'elles occupent les unes par rapport aux autres.

De plus, les choses ont des rapports avec les personnes; tel objet appartient à telle personne; il est la propriété du professeur, de tel élève.

Enfin ces objets servent à quelque usage; les personnes les manient. Ceci nous mène à l'*action* des personnes, soit : 1° à l'action en soi (se lever, s'asseoir, etc.); 2° à l'action exercée sur une chose (*je prends un crayon, j'essuie le tableau*); 3° à l'action exercée sur une personne (*j'appelle l'élève, je récompense ton voisin*); 4° à l'action exercée en faveur d'une personne (*je donne mon livre à mon condisciple; je porte mon devoir au professeur*).

Ces diverses actions sont exécutées tantôt par une personne, tantôt par une autre, tantôt par plusieurs.

Nous venons donc de résoudre la première partie du problème, c'est-à-dire que nous avons mis de la méthode dans l'acquisition du vocabulaire. Mais remarquez que nous n'avons pas appris que des mots; du même coup, nous avons formulé des jugements, tels que : *le tableau est noir; le crayon de mon voisin est bleu; je porte mon livre au professeur*, etc. Or, en exprimant ces jugements, c'est-à-dire en déterminant les attributs des objets, leurs rapports entre eux, les actions exécutées par les personnes, etc., nous nous sommes aperçus que ces rapports des choses et des personnes entre elles s'expriment par certaines modifications des mots : ces modifications des mots constituent la grammaire. Nous avons donc du même coup fait de la grammaire.

Dressons, si vous voulez bien, l'inventaire des notions grammaticales que nous avons acquises parallèlement à l'étude méthodique du vocabulaire.

ÉTUDE DU VOCABULAIRE.	NOTIONS DE GRAMMAIRE.
1° Noms des choses et des personnes.	Forme nominative du substantif.. Article défini et indéfini. Genre des substantifs.
2° Nombre des choses et des personnes.	Formation du pluriel.
3° Détermination du possesseur de chaque objet. — Énumération des parties d'un objet.	Génitif et adjectif possessif,
4° Maniement des objets.	Accusatif.
5° Action de donner, de porter, de prêter un objet à quelqu'un.	Datif.
6° Qualités des objets et des personnes.	Verbe *être*. Déclinaison de l'adjectif.
7° Comparaison des choses et des personnes entre elles.	Comparatif et superlatif.
8° Relations spatiales des objets.	Prépositions avec leurs cas.
9° Actions des personnes.	Conjugaison : *a*) impératif; *b*) présent de l'indicatif; *c*) interrogation; *d*) affirmation et négation.

Ainsi, par le seul fait d'avoir élaboré un ordre logique pour l'acquisition du vocabulaire, nous sommes arrivés du même coup à l'acquisition méthodique de la grammaire. En somme, il n'y a là rien que de naturel; car apprendre à penser juste, c'est apprendre à parler correctement.

La méthode directe n'est donc pas, comme on le prétend parfois, incapable d'enseigner la grammaire. Nous dirons même mieux : elle est la seule façon à la fois logique et facile d'enseigner la grammaire. En effet, dans une forme grammaticale, il y a deux choses à considérer : d'abord la variation du mot, ensuite la signification de cette variation. Or, quel moyen plus clair d'enseigner la signification de cette variation que l'intuition? Dans ces phrases : *Ich nehme den Hut des Lehrers; ich hänge den Hut des Lehrers an den Kleiderhaken*, les modifications grammaticales sont rendues sensibles par la vue du rapport des objets, par la vue des modifications qu'ils subissent.

Voici un autre exemple : une des grandes difficultés en allemand, c'est la distinction de *ihr* et de *Sie*, rendant l'un et l'autre le *vous* français. Si vous procédez par la traduction, vous n'arriverez à faire saisir la différence qu'après mille difficultés. Par l'intuition, rien de plus aisé; rattachez *ihr* à la vue de trois, quatre élèves agissant ensemble, *Sie*, à vous-même, en vous désignant du doigt; la confusion sera désormais impossible.

Est-il besoin enfin d'insister sur la clarté avec laquelle peuvent s'enseigner les prépositions au moyen de l'intuition directe qui, mieux qu'aucun autre procédé, fixe dans la mémoire à la fois leur signification et le cas qu'elles régissent?

***

Voilà donc deux points élucidés sur quatre : l'acquisition méthodique du vocabulaire et l'acquisition méthodique de la grammaire, l'une et l'autre suivant une marche parallèle. Restent deux autres points : 1° l'expression par l'élève de ses propres jugements sans traduction ; 2° dressage de l'oreille et de l'appareil vocal.

Expression par l'élève de ses propres jugements. L'ancienne méthode n'amenait pas l'élève à exprimer ses propres jugements ; celui-ci traduisait des phrases toutes faites, des exemples grammaticaux souvent vides de sens, quand ils n'étaient pas risibles; ou, pour mieux dire, il traduisait des mots ; car le sens de la phrase, c'est ce qui le préoccupait le moins, toute son attention se portant sur la fonction des mots, c'est-à-dire sur une abstraction. La méthode directe procède différemment; elle prétend amener l'enfant à penser par lui-même dans la langue étrangère, sans l'intermédiaire de la langue maternelle, et à dire ce qu'il pense.

Elle y arrive par deux procédés combinés : la phrase modèle et l'interrogation.

Il va de soi que, tout au commencement, la part personnelle de l'enfant se réduit à une simple répétition de ce qu'il entend. Ainsi, quand, après m'avoir entendu dire : *Das ist das Fenster,* il montre la fenêtre à son tour et redit après moi : *Das ist das Fenster,* il ne fait pas, à vrai dire, acte de jugement personnel.

Mais nous ne tardons pas à faire un pas de plus. En montrant la porte, je prononce : *Das ist kein Fenster, sondern eine Tür;* l'élève commence par répéter cette phrase ; il répétera de même après moi cette autre phrase : *Das ist kein Buch, sondern ein Schreibheft,* puis une troisième, enfin une quatrième ou cinquième phrase analogue. Le voilà en possession d'un moule de jugement. Demandons-lui maintenant, en lui montrant le plafond : *Ist das eine Wand?* Ici son jugement sera forcé d'intervenir; comme il possède le moule de la réponse, il y coulera sa pensée tout naturellement, en disant : *Nein, das ist keine Wand, sondern eine Decke.*

Voici un autre exemple. Au moyen de plusieurs feuilles de papier de couleur différente, nous avons commencé par apprendre les noms des couleurs ; ensuite nous donnons la formule : *Dieses Blatt ist weiss; jenes Blatt ist nicht weiss, sondern blau.* Une fois en possession de ces phrases-types, vous pourrez lui poser à volonté sur n'importe quel objet des questions comme celles-ci : *Wie sieht dieses Buch, die Bank,*

die Tafel aus? — Ist die Tafel weiss? — Welche Dinge im Schulzimmer sind weiss, schwarz? Il n'éprouvera aucun embarras pour vous répondre.

Mêmes procédés pour enseigner les autres qualités des objets, leur forme, leur matière, enfin la place qu'ils occupent. Mêmes procédés enfin pour ce qui concerne les actions. Après avoir enseigné et fait retenir des formules d'actions comme : *Ich trete in das Schulzimmer, ich mache die Tür zu, ich gehe an meinen Platz;* après avoir ensuite fait exécuter ces actions par différentes personnes, posez les questions : *Was tue ich? Was tut er? Was tun wir? Was tut ihr?* etc.

Après six mois de cette gymnastique, soyez assurés que vos élèves seront rompus à ce jeu de questions et de réponses. Ils seront arrivés à ce grand résultat auquel, après six ans de thèmes et de versions, nos élèves de rhétorique n'avaient pu atteindre : comprendre la parole d'autrui et exprimer sa propre pensée. Tout cela dans un périmètre circonscrit, il est vrai; mais le premier pas est fait, nous avons acquis le rouage essentiel de la langue parlée, génératrice de tout le reste.

Il ne nous reste plus qu'à nous occuper du :

Dressage des organes vocaux. A vrai dire, tous les préceptes relatifs à la prononciation peuvent se résumer en ces trois points : 1° Que le maître ait lui-même une prononciation impeccable; 2° qu'il articule chaque mot distinctement autant de fois qu'il sera nécessaire; 3° qu'il ne quitte jamais un mot sans avoir obtenu de chaque élève une reproduction irréprochable.

Qu'on me permette cependant d'insister sur certaines difficultés contre lesquelles nous avons à lutter. Chaque langue possède certains sons qui lui sont particuliers et qu'un étranger ne prononce qu'avec peine. Ce sont ou bien des consonnes comme l'*h* aspiré en allemand (*Hand, Hund, Herzog*) et les gutturales de la même langue (*ich, ach, auch, Nacht*); l'anglais a son *th* doux ou faible et son *r* raidi (*bird, girl, verb*), qui n'a aucun rapport avec notre *r* roulé ou grasseyé; ou bien ce sont des voyelles, telles que l'*o* allemand, différent du nôtre et plus voisin de notre *ou*. En anglais, les voyelles longues ont une tendance à se diphthonguer (a = *éi*, o = *ao*); l'*u* français n'existe pas en anglais, où il se rapproche, lorsqu'il est bref, de *eu* et même de *a* (*tub, such, luck*).

D'autre part, l'allemand en particulier accumule dans certains mots des groupes de consonnes, auxquels l'organe vocal du Français se montre rebelle (*der zwei und zwanzigste, du sprichst*) et qu'il essaie d'éluder en vertu de la moindre action.

Enfin, la plupart des langues autres que le français possèdent dans chaque mot un accent tonique que l'oreille française ne perçoit pas toujours et que notre articulation déplace parfois.

On ne saurait trop recommander aux professeurs d'aborder ces difficultés de front dès la première leçon et de consacrer chaque jour quelques minutes à l'assouplissement des organes, en choisissant des mots où ces difficultés se présentent; leurs élèves ne tarderont pas à s'apercevoir que, ces quelques particularités écartées, l'allemand, l'anglais, l'italien et l'espagnol ne sont pas bien plus difficiles à prononcer que le français.

Sur ce point, les novices sont habitués à se payer de mots. Ce qui est difficile dans la langue étrangère, ce n'est pas la prononciation, mais la lecture. Ce qui les déroute, c'est la différence qu'il y a entre le son et le signe graphique. Pourquoi prononcent-ils mal les mots anglais *mine*, *name*, *light*, ou les mots allemands *mein*, *Baum*, *Fuss*, *veilchenblau*, *lachen?* Parce qu'ils sont habitués à attribuer aux consonnes, aux voyelles et aux diphthongues contenues dans ces mots une valeur déterminée, différente de la valeur qu'elles ont dans la langue étrangère.

En d'autres termes, la vue du signe graphique est un obstacle à la bonne prononciation. La conclusion logique à tirer de là serait donc la suppression du livre pendant la première année, et on serait tenté de se ranger à cet avis, si tout récemment l'Administration supérieure n'avait pris une mesure qu'elle rapportera dans un avenir prochain, il faut l'espérer. La 8e et la 7e, où les langues vivantes ont été supprimées, étaient une excellente école de gymnastique vocale, qui aurait pu se passer du livre, tandis qu'en 6e, où le temps presse, le livre s'impose, avec les inconvénients et les dangers que nous venons de signaler.

L'école réformiste des néophilologues allemands a cherché à conjurer ces dangers au moyen de l'écriture phonétique. Celle-ci, pour le dire d'un mot, consiste dans l'unification de la représentation graphique des mêmes sons. Dans ce système d'écriture, les mots français *car*, *quand*, *képi*, *chrétien* s'écrivent uniformément avec un *k*.

Étendu aux langues étrangères, ce système rend les plus grands services : c'est ainsi que dans les mots *maille* (fr.), *Mai* et *mein* (all.), *mine*, *to lie*, *bright* (angl.) ces lettres et groupes de lettres différents qui en réalité se prononcent de la même façon, sont remplacés par un signe graphique identique; il en est de même pour *œil*, *chevreuil*, *Freunde*, *Bäume*, etc. Que de tâtonnements évités! La baguette à la main, le professeur n'a qu'à montrer sur les « Tableaux de Viëtor » le signe correspondant à chaque son et la prononciation est reproduite par l'élève sans hésitation [1].

1. Wilhelm Viëtor. *Die Aussprache des Schriftdeutschen.* Cf. *Le Maître phonétique* de M. Paul Passy.

B. Évocation des actes passés et futurs.

Nous venons d'appliquer la méthode directe à l'étude du vocabulaire de l'école, qui figure en tête du programme de 6e; et, grâce à un ordre méthodique, nous sommes arrivés à faire une description complète des objets et des actes de la classe, c'est-à-dire de tout ce que l'intuition nous montre autour de nous.

Mais, par définition, le procédé intuitif ne peut atteindre que ce qui existe et se fait au moment même où nous parlons; il nous enferme dans le cercle du présent. Comment rompre ce cercle pour atteindre le passé et l'avenir? Comment interpréter ces formes nouvelles : *J'ouvris la porte, j'ouvrirai la porte?* Ces faits étant absents, il nous faudra recourir à l'évocation mentale, procédé que nous avons étudié antérieurement. Mais à quel point de repère rattacher cette évocation?

***

Une étude préalable s'impose : celle des notions de temps. Le cours du temps est divisé par la nature même en un certain nombre d'étapes apparentes; telles les alternatives de la lumière et de l'obscurité qui déterminent le jour et la nuit, l'évolution de la lune qui détermine le mois, le retour régulier des saisons, l'évolution de notre globe autour du soleil, qui constitue l'année. Quel parti la méthode directe, confinée à l'école, peut-elle tirer de ces divisions naturelles? Évidemment aucun. Ces changements, quoique visibles, sont, pour la plupart, situés en dehors de la classe. L'intuition directe n'a que très peu de prise sur eux.

Mais cet embarras que nous éprouvons, les peuples l'ont éprouvé depuis longtemps. Les grandes étapes du temps ont paru aux hommes trop longues et d'une mesure trop imprécise. Alors ils ont fait pour le temps ce qu'ils ont fait pour les routes; de même qu'ils ont divisé ces dernières par des bornes kilométriques et hectométriques, ils ont subdivisé les grandes étapes naturelles du temps en heures, en minutes et en secondes, c'est-à-dire qu'ils ont remplacé le temps, cette notion abstraite, par un substitut, le nombre; ils ont rendu le temps visible au moyen du cadran. Nous voici donc en plein concret, en pleine intuition directe : c'est cette chose palpable,

le cadran avec ses aiguilles mouvantes qui nous servira de point de départ.

Donc, après avoir enseigné à nos élèves les nombres cardinaux, et cela dès la première leçon, nous les exercerons à lire l'heure au cadran. Une fois en possession de cette unité, l'heure, nous arriverons naturellement à ses multiples, le jour, la semaine, le mois, l'année.

Désormais tout devient facile. Grâce à des exercices journellement répétés, le passé et l'avenir ne nous apparaîtront plus comme des régions brumeuses, mais comme un terrain en pleine lumière, délimité en zones précises, avec des points de repère saillants : *Aujourd'hui à huit heures; hier à onze heures*; *jeudi prochain à trois heures de l'après midi.* Désormais ces formes grammaticales tout d'abord inexplicables : *J'étais en classe, je ferai mon devoir, j'irai au Bois*, s'expliqueront tout naturellement au moyen des points de repère auxquels nous les rattacherons.

* * *

Revenons aux actes de l'école. On se rappelle que nous les avons fait exécuter à tour de rôle par tel élève, par tel autre, par tel groupe d'élèves ensuite, de façon à obtenir une conjugaison à toutes les personnes, une conjugaison en action, sur le vif. De plus, dérobant son secret à Gouin, nous avons enchaîné ces actions entre elles, pour en former des séries telles que : *J'ouvre la porte, je ferme la porte, j'entre, j'ôte mon chapeau, je salue le professeur, je pends mon chapeau au porte-manteau, je vais à ma place, je pose ma serviette sur la table, je sors mes affaires, je m'asseois.* Les actes tels que lire, écrire, aller au tableau donnent lieu à un enchaînement semblable d'actes secondaires. Ex. : *Je me lève, je vais au tableau, je prends l'éponge, je prends la craie*, etc.

Rétrogradons maintenant dans le passé. Dans cette marche à rebours, une première étape nous apparaît, le moment qui suit immédiatement l'action accomplie : *J'ai ouvert la porte.* Cette forme grammaticale est la plus simple à expliquer de toutes; elle s'interprète tout naturellement par la rapidité avec laquelle elle succède à cette première forme : *j'ouvre la porte.* C'est presque encore un présent. De là cette première série parallèle :

1) *J'ouvre la porte.* — *J'ai ouvert la porte.*
J'entre. — *Je suis entré*, etc.

Nous arrivons au prétérit ou à l'imparfait, pour lequel l'anglais et l'allemand n'ont qu'une forme unique. Grâce à nos points de repère : *hier à huit heures, avant-hier à dix heures, lundi à deux heures et demie*, désormais les formes : *J'ouvris, je fermai la porte, j'entrai en classe* s'expliqueront d'elles-mêmes, et d'autant plus facilement que les

actions de l'enfant sont à peu près identiques tous les jours de la semaine et que ces phrases évoqueront des faits réellement accomplis. De là cette nouvelle série parallèle.

2) *Aujourd'hui, à huit heures, j'ouvre la porte. — Hier, à huit heures, j'ouvris la porte*, etc.

Enfin, pour interpréter le futur, nous emploierons le même procédé.

3) *Aujourd'hui, à huit heures, j'ouvre la porte. — Demain, à huit heures, j'ouvrirai la porte*, etc.

Nous voici donc en possession des formes principales du passé et de l'avenir : *J'ai ouvert, j'ouvris, j'ouvrirai.* Mais les différents actes de nos séries ont entre eux des rapports d'antériorité ou de postériorité.

De là des séries nouvelles très importantes, surtout en allemand, où elles intéressent la construction de la proposition subordonnée et de la principale inversive.

4) *J'ouvre la porte.*

Après avoir ouvert la porte, j'entre en classe.

(*Nachdem ich die Tür aufgemacht habe, trete ich in das Schulzimmer*).

Après être entré en classe, j'ôte mon chapeau, etc.

5) *Hier j'ouvris la porte.*

Après avoir ouvert la porte, j'entrai en classe, etc.

(*Nachdem ich die Tür aufgemacht hatte, trat ich in das Schulzimmer*).

Remarquez la façon toute logique dont nous avons atteint un nouveau temps, le plus-que-parfait.

6) *J'entre en classe.*

Avant d'entrer en classe, j'ouvre la porte, etc.

(*Ehe ich in das Schulzimmer trete, mache ich die Tür auf*).

7) *J'entre en classe.*

Avant d'entrer en classe, j'ai ouvert la porte, etc.

8) *Hier j'entrai en classe.*

Avant d'entrer en classe, j'ouvris la porte, etc.

(*Ehe ich in das Schulzimmer trat, machte ich die Tür auf*).

9) Rapports de simultanéité entre deux actes. Nous ferons exécuter par deux élèves deux séries d'actes différents ; l'un lira, pendant que l'autre ira au tableau. De là les séries parallèles :

Pendant que A ouvre son livre, B va au tableau.

Pendant que A épelle les mots, B prend l'éponge.

Pendant que A prononce les mots, B essuie le tableau, etc.

Cette série pourra se conjuguer à tous les temps du présent, du passé, du futur.

Il y a une forme qui semble particulièrement difficile à atteindre : c'est le futur passé. Au moyen des points de repère fournis par les notions de temps, rien n'est plus facile.

10) *Ce soir, à 5 heures 1/2, je ferai mon devoir; à 7 heures, j'aurai fait mon devoir.*

Demain matin, à 6 heures, j'apprendrai ma leçon; à 7 heures, j'aurai appris ma leçon etc.

C. Divers modes de relation entre les propositions.

Mais les rapports de temps ne sont pas les seuls qui peuvent s'établir entre deux actes. Ces rapports, pour ne nommer que les plus essentiels, peuvent marquer le but, la cause, la conséquence, la condition; un jugement peut être complétif d'un autre. Tous ces rapports, nous pouvons les rendre sensibles au moyen de nos actes scolaires. De là de nouvelles séries :

11) But :

Je me lève; je vais au tableau. — Je me lève pour aller au tableau.

Je prends l'éponge, je veux essuyer le tableau. — Je prends l'éponge pour essuyer le tableau, etc.

12) Cause :

Tu as bien appris ta leçon; je te donne une bonne note. — Je te donne une bonne note, parce que tu as bien appris ta leçon.

Tu m'as remis un mauvais devoir; je suis mécontent de toi. — Je suis mécontent de toi, parce que tu m'as remis un mauvais devoir.

13) Condition :

Si tu apprends bien ta leçon, je te donnerai une bonne note. — Si je suis content de vous, je vous raconterai une histoire.

14) Proposition explétive :

Voilà un livre; il est sur la chaire. — Va me chercher le livre qui est sur la chaire.

A apprend bien ses leçons; il fait ses devoirs avec soin; il est studieux. — Qu'est-ce qu'un élève studieux? — C'est un élève qui apprend bien ses leçons et qui fait bien ses devoirs.

D. De l'emploi des tableaux muraux.

Nous venons d'appliquer notre méthode à la vie scolaire. Nos procédés seront les mêmes, quel que soit le vocabulaire à mettre en œuvre : le corps humain et ses besoins, la maison et la vie de famille, etc.

Mais il arrivera un moment où nous n'aurons plus sous les yeux la réalité vivante et où il nous faudra recourir à l'image. Voyons le parti que nous pourrons tirer des tableaux muraux. On entend dire couramment que l'image ne se prête qu'à une description du présent, qu'à la question toujours la même : *Qu'est ceci?*

Ce n'est pas ainsi que l'entendait Coménius, qui, à deux siècles et demi de distance, fut le véritable promoteur de la réforme actuelle et qui l'inaugura dès 1648 par la publication de son *Orbis pictus.*

Ce qui caractérise cette peinture de l'univers par l'image et la parole et surtout son *Schola ludus* paru en 1679, c'est le principe de l'action qui préside à l'étude du vocabulaire.

Voyons comment l'action, l'action vivante et continue peut se dégager de l'image, en d'autres termes, comment tel geste, telle attitude, forcément immobilisée par le dessin, peut se prolonger dans le passé et dans l'avenir.

Il n'est pas besoin d'avoir approfondi le *Laocoon* de Lessing pour savoir que les arts plastiques diffèrent du récit par un point important qui avait échappé à Horace : tandis que la narration énumère les moments successifs d'une action, la peinture n'en peut jamais fixer qu'un moment unique. Mais si l'artiste sait son métier, il saura choisir le moment culminant, celui qui résume tous les moments précédents et laisse entrevoir tous les moments suivants. Et pour peu que le spectateur ait quelque habitude de lire et d'interpréter les images (et c'est déjà quelque peu le cas d'un élève de 10 à 12 ans), il ne manquera pas d'avoir cette vision de l'enchaînement des actions, à laquelle d'ailleurs nos élèves ont déjà été exercés par le maniement des séries. Au besoin, nous les aiderons dans cette divination.

Voici, par exemple, une image représentant un petit malade couché ; près du lit se tiennent le médecin qui lui tâte le pouls et sa mère qui regarde anxieusement le médecin[1]. Voilà le présent, l'intuition directe. Mais, grâce à nos séries de la vie scolaire et aux notions de temps antérieurement acquises, nous avons développé chez l'élève la faculté de sortir du cercle du présent. Appliquons ce procédé à cette petite scène immobilisée, pour la faire vivre dans le passé et dans l'avenir. 1° Que s'est-il passé avant le moment représenté par cette scène? La veille, l'enfant est rentré de l'école, se plaignant de frissons et de maux de tête ; sa mère l'a fait coucher; elle lui a fait boire une infusion chaude (le réchaud est encore visible sur la table de nuit); le lendemain, la fièvre persistant, elle a envoyé la femme de chambre avec un mot chez le médecin ; le médecin est arrivé ; il tâte le pouls de l'enfant ; il rassure la mère inquiète. 2° Que se passera-t-il après cela? Le médecin rédigera une ordonnance ; la femme de chambre la portera chez le pharmacien qui exécutera l'ordonnance ; l'enfant prendra le remède ; le lendemain, il ira mieux ; dans quatre ou cinq jours, il retournera à l'école.

Toute image, pour qu'elle soit bien conçue, peut se prêter à ce commentaire, qui n'est autre chose qu'une série. Mais cette série que nous venons d'obtenir est différente de celles que nous avons élaborées sur les actes de l'école. Elle n'est plus le résultat de l'in-

1. Scène tirée des « Tableaux muraux » de la Librairie Armand Colin.

tuition directe, mais l'évocation d'une suite d'actions entrevues par l'esprit. Nous avons donc fait entrer en jeu un ressort nouveau, l'imagination. Ce ne sont plus des images sensorielles d'intuition immédiate que nous faisons traduire, mais des images acquises antérieurement, des images conservées par la mémoire et que nous habituerons nos élèves à relier entre elles. Dès à présent, ils seront aptes à nous conter quelques petites histoires tirées de leur propre fonds; ils commencent à voler de leurs propres ailes.

Enfin, si vous voulez donner à ces petites scènes expliquées un intérêt de plus, si vous voulez les animer du souffle de la vie, faites-les jouer sous forme d'actions dialoguées.

* * *

Les classes de 6e et de 5e, aux termes du programme, doivent être consacrées à l'étude du vocabulaire général, réparti en un certain nombre de cycles concentriques, dont le cercle central est représenté par la vie scolaire et qui, s'élargissant progressivement, vont toucher à la périphérie extrême de la connaissance sensorielle dans l'espace, à la voûte céleste.

Mais la langue que nous devons enseigner à nos élèves tient-elle tout entière dans cette langue purement sensorielle, dans ces leçons de choses appuyées sur l'intuition des objets qui nous entourent ou des tableaux qui les représentent? Évidemment non. Il faut que les facultés affectives de l'âme trouvent leur compte dans notre enseignement aussi bien que l'intelligence. Nous aurions tôt fait de rebuter nos enfants, si, mettant la langue étrangère au rang des sciences exactes, de l'arithmétique et de la géométrie, nous ne parlions aussi à leur cœur. Dès le premier jour, il faut que l'enfant sente dans la langue nouvelle quelque chose de cette chaleur vivifiante, de cet abandon caressant, qui fait pour lui le charme de la langue maternelle. C'est une raison de plus pour ne jamais lui parler qu'en langue étrangère, afin que tous les sentiments multiples et mouvants qui naissent de nos rapports avec lui, de ses rapports avec ses condisciples, de cette vie familiale enfin que doit être la vie scolaire, trouvent leur expression comme en se jouant. Ici encore, point de dictionnaire ; la mimique, le regard, le geste, l'intonation sont des interprètes plus éloquents que le meilleur lexique.

LA MÉTHODE DIRECTE PENDANT LA DEUXIÈME PÉRIODE (4e et 3e).

A. L'interprétation des textes.

Voilà donc nos élèves, après la 6e et la 5e, en possession du vocabulaire général essentiel et des formes essentielles de la grammaire.

En 4e nous aborderons la lecture des textes. Il va sans dire que, dès la 5e et dès le milieu de la 6e, nous ne nous interdirons pas de raconter de petites histoires ou de faire lire de petites descriptions suivies, à la condition que les unes et les autres se rapportent étroitement aux leçons de choses qui nous occupent.

En 4e, le moment est venu d'aborder le livre de lecture proprement dit, avec tout ce qu'il comporte d'imprévu, aussi bien en ce qui concerne le vocabulaire que la grammaire.

Nous avons énuméré dès la deuxième leçon les moyens d'interprétation de la méthode directe, qui sont : 1°) l'intuition directe, 2°) l'intuition indirecte ou l'évocation de l'objet par le geste, la mimique et l'intonation, 3°) l'explication des mots nouveaux à l'aide des mots connus (définition, opposition des contraires, synonymie, étymologie, exemple, l'exemple surtout).

Essayons maintenant d'appliquer quelques-uns de ces procédés à cinq lignes de texte :

Die Nordamerikaner hatten in diesem Krieg einen trefflichen Mann zum Heerführer; der hiess Washington. Er war der Sohn eines reichen Gutsbesitzers und hatte früh seinen Vater verloren, aber durch einen tüchtigen Lehrer die beste Erziehung erhalten. Seine Redlichkeit war eben so gross als seine Einsicht und Tapferkeit.

Ces quelques lignes sont détachées d'une courte biographie de Washington commençant par l'exposition des causes qui ont fait éclater la guerre entre l'Angleterre et les colonies américaines. Ce début a été antérieurement expliqué; les élèves sont donc au courant de la situation. Nous commencerons par lire le passage nouveau, les élèves tenant leurs livres ouverts ou fermés, de préférence fermés.

Après une première lecture du texte en entier, nous le reprenons, pour expliquer chaque phrase en particulier. Les élèves signalent les mots dont ils n'ont pas compris le sens, et nous tâcherons d'expliquer ces mots avec le concours de toute la classe.

KRIEG. — Explication par l'exemple : *Im Jahre 1870 war Krieg zwischen Frankreich und Deutschland. — Zur Zeit Jeanne d'Arc's war Krieg zwischen Frankreich und England. Dieser Krieg dauerte hundert Jahre. — Napoleon führte Krieg gegen ganz Europa.*

TREFFLICH *oder* VORTREFFLICH. Explication par la synonymie et l'exemple : *Vortrefflich = Sehr gut. — A ist ein sehr guter Schüler, ein vortrefflicher Schüler; er macht vortreffliche Aufgaben. — In der Bourgogne, in der Champagne wächst trefflicher Wein.* L'étymologie tirée de *treffen* et le rapprochement avec le latin *ex-cellere* serait peut-être hors de saison en 4e.

HEERFÜHRER. 1° Explication par l'étymologie et la synonymie d'abord : *Das Heer : Alle Soldaten eines Landes bilden ein Heer; das Heer = die Armee. — Der Mann, der das Heer in den Krieg führt, der*

an der Spitze des Heeres steht, ist dessen Heerführer. 2°, Exemple : *Wer nennt mir einige grosse Heerführer?*

GUTSBESITZER. 1° Etymologie ; 2° Exemple : *Du hast Bücher und Hefte; diese Bücher und Hefte sind dein; du besitzt Bücher und Hefte. Was besitzt du noch? — Frankreich hat grosse Kolonien; es besitzt grosse Kolonien. In welchen Erdteilen besitzt Frankreich Kolonien? — Das Gut: Was du besitzt, ist dein Gut. Aber gewöhnlich nennt man ein Gut ein Haus auf dem Land mit vielen Feldern, Wiesen auch Waldungen umher. — Besitzt dein Vater ein solches Gut? — Ja? Dann ist er ein Gutsbesitzer.*

VERLIEREN. Mimique et exemple : Bien que nous supposions ce mot connu, nous engagerons un élève à le mimer. Il fouillera ses poches, cherchera à gauche, à droite, sous la table, haussera finalement les épaules, les mains écartées, en disant : *Ich habe meinen Bleistift verloren.*

TÜCHTIG. Synonyme : *Tüchtig = trefflich, vortrefflich* vu plus haut. L'équivalence de ces termes n'est pas parfaite, il est vrai ; mais le sentiment des nuances viendra plus tard.

ERZIEHUNG. 1° Étymologie : *Ziehen, erziehen* (sans remonter au sens propre de *ziehen*). Exemple : *Der Gutsbesitzer besitzt viele Tiere, er sorgt für ihre Nahrung, damit sie gross, stark und schön werden; er zieht Tiere (Schafe, Kühe, Ochsen); er treibt Viehzucht. Der Bienenvater zieht Bienen; der Gärtner zieht Blumen. — Die Eltern ziehen, erziehen die Kinder. Aber sie geben den Kindern nicht nur Nahrung, damit sie gross und stark werden; die Eltern und die Lehrer unterrichten die Kinder, sie lehren sie, was gut und schön ist, damit sie tüchtige Menschen werden. Sie geben ihnen eine gute Erziehung. Eine solche Erziehung hatte Washington erhalten.*

REDLICHKEIT. Explication par deux exemples contraires : *Du findest ein Porte-monnaie auf dem Hof. Was machst du damit? Du gibst es dem Lehrer. Ein anderes Kind findet ein Porte-monnaie ; es steckt es in die Tasche und behält es. Du bist redlich, ehrlich; das andere Kind handelt unehrlich, unredlich.* Si cet exemple ne suffit pas (ce qui est possible), nous y joindrons d'autres semblables : *Ein Kind spricht die Wahrheit, ein anderes lügt*, etc.

EINSICHT. 1° Étymologie : *Sehen, das Gesicht. Wir sehen mit den Augen : die Augen sind das Werkzeug (Organ) des Gesichtes. Wir sehen aber nicht nur mit den Augen; wir sehen auch mit dem Geiste : wenn der Mathematiklehrer euch ein geometrisches Theorem erklärt und du verstehst, was er erklärt, so hast du Verstand oder Verständnis ; du siehst hell und klar, was er erklärt, du hast Einsicht in das, was er erklärt. Washington hatte einen hellen Verstand oder eine klare Einsicht.*

TAPFERKEIT. 1° Synonymie = *Mut;* 2° Deux exemples contraires : *Ein Soldat, der dem Feind entgegentritt, ohne Furcht vor dem Tod, ist*

mutig, tapfer; er besitzt Tapferkeit; ein Soldat, der vor dem Feind davonläuft, ist nicht tapfer, nicht mutig; er ist feige. Der Sergeant Hof war ein mutiger, tapfrer Soldat.

.˙.

Nous venons d'interpréter un texte de prose. Un texte poétique demande à être traité différemment. En effet, au cours de l'interprétation du texte précédent, l'esprit de l'enfant n'a avancé que laborieusement à travers cent obstacles. Un morceau de poésie, au contraire, pour agir sur l'imagination et le sentiment, doit se présenter à l'esprit de prime abord avec une entière clarté. Morceler une poésie, la disséquer et la déchiqueter par des explications successives, c'est en refroidir l'effet, en détruire le charme. Aussi ne saurions-nous trop recommander, avant d'aborder une poésie, d'y préparer l'esprit des élèves par une initiation antérieure, par une sorte de leçon de choses où le professeur fera entrer les vocables qui pourraient présenter quelque difficulté.

S'agit-il par exemple de la *Lorelei* de Heine, nous ferons précéder la lecture de ce morceau d'une introduction comme celle-ci :

Zwischen Bingen und Bacharach fliesst der Rhein zwischen hohen Felsen; auch im Strome selbst liegen grosse Felsenriffe, die für die Schifffahrt sehr gefährlich sind. Am rechten Ufer erhebt sich ein Berg, der Loreleifelsen genannt. Auf dem Gipfel dieses Berges, so erzählt ein Märchen oder eine Sage, soll eine schöne, wunderbare Jungfrau sitzen, die Lorelei, die durch die Lieder, welche sie singt, die Schiffer so bezaubert, dass dieselben nicht auf die Felsenriffe achten und nur hinauf nach ihr schauen; und so geschieht es, dass Schiffer und Kahn von den Wellen verschlungen werden.

Restent quelques expressions éparses, telles que *funkeln, blitzen, Geschmeide, Kamm, kämmen, es kommt mir nicht aus dem Sinn,* que le professeur pourra faire intervenir adroitement dans la conversation aux cours des leçons précédentes. Une fois le texte ainsi préparé, et les élèves mis dans la disposition d'esprit voulue, que le maître dise tout le morceau avec la variéte d'expression et d'intonation qu'il comporte; l'attention recueillie de son jeune auditoire lui prouvera bien que la méthode directe, mieux que le procédé impie du mot-à-mot, est capable de faire sentir les beautés littéraires.

B. Conservation des vocables.

Le défaut de place ne nous permet pas d'insister longuement sur ce point. Rappelons seulement que notre principal procédé d'interprétation et d'acquisition, c'est l'exemple; c'est encore l'exemple qui nous servira à conserver les mots. Tout mot nouvellement acquis sera inscrit dans un cahier; mais le cahier est

un herbier, où le mot, séparé des fibres et des racines qui le rattachaient au texte, risque de se dessécher. Aussi aurons-nous soin de revenir souvent à cette liste de vocables pour accumuler du terreau autour d'eux et les faire revivre. Ce terreau, ce sont les exemples. Voici, je suppose, le mot *bewundern*. Après avoir rappelé la phrase où le mot s'est rencontré, nous inviterons un ou plusieurs élèves à répondre à cette question : *Welche Dinge bewunderst du? (einen schönen Sonnenuntergang, ein schönes Gemälde, ein schönes Gedicht)*. S'agit-il du mot *sich anstrengen*, nous poserons des questions comme celles-ci : *In welchen Fällen musst du deine Körperkraft anstrengen? In welchen deine Geisteskräfte ? Hast du dich anstrengen müssen, um deine Lektion zu lernen?*

C. Conservation de la grammaire.

C'est encore l'exemple qui sera notre procédé favori. Un de nos collègues, M. Laudenbach, a eu l'idée très neuve et très féconde de faire composer la grammaire par les élèves eux-mêmes. A cet effet, il leur met entre les mains des cadres destinés à être remplis à l'aide d'exemples recueillis au cours des exercices de la classe. A mesure qu'une case se remplit, la règle correspondante se dégage et devient évidente ; formulée à ce moment et inscrite à la suite des exemples, elle en est la synthèse vivante.

D. Devoirs écrits.

En principe, tous les exercices oraux de la méthode directe peuvent servir de thème à des devoirs écrits. Comme les exercices oraux, ils sont de deux sortes : exercices de langage et exercices grammaticaux.

1° *Exercices de langage.* — Au début, ces exercices ne sauraient consister que dans des réponses très courtes à des questions précises : *Quelle est la couleur du tableau ? sa forme? où est-il? combien de tableaux y a-t-il dans cette salle etc.; — Quel jour sommes-nous aujourd'hui? Quel est l'emploi du temps d'aujourd'hui, d'hier, de lundi?*

Mais à mesure que nous avancerons, les réponses prendront plus de développement : *description de la salle de classe*; *description d'un tableau mural.* Enfin, nous nous éloignerons de l'intuition directe, pour ne plus faire appel qu'à la mémoire, à l'imagination de l'enfant, en l'invitant à reproduire un récit ou à faire une exposition tirée de son propre fonds.

2° *Devoirs grammaticaux.* — Certains exercices de langage sont, en principe, des exercices de grammaire, puisque nous ne séparons pas la grammaire de l'étude du vocabulaire. Ainsi, quand je demande à un élève : *Quels objets as-tu dans ton sac? Quels objets vois-tu dans la salle de classe?* ses réponses comportent en réalité un exercice

sur l'emploi de l'accusatif. De même la question : *A qui appartient cet objet ?* appelle l'emploi du datif. Mais, il y a tout un ordre d'exercices ayant plus spécialement en vue le maniement des formes grammaticales, tels les suivants : *Mettre des substantifs au pluriel, au génitif singulier ; changer les temps des verbes contenus dans un texte donné ; former des phrases composées avec deux ou plusieurs propositions simples*, etc.

L'enseignement des langues étrangères s'inspirera, sur ce point, avec profit de l'expérience de nos collègues de français.

Résumé.

Que reste-t-il debout des arguments dirigés contre la méthode directe ? Nous croyons avoir démontré surabondamment au cours de ces entretiens :

1° Que la méthode directe est possible. Grâce à des ressources de tout genre, elle arrive à interpréter tous les vocables, quels qu'ils soient, concrets ou abstraits ;

2° Qu'elle ne néglige pas la grammaire, et que, tout en renonçant au thème, elle arrive à enseigner la correction grammaticale par des procédés à la fois pratiques et méthodiques ;

3° Que non seulement elle ne se désintéresse pas de la littérature, mais que, en remplaçant le mot-à-mot par la lecture expressive, elle est plus apte qu'aucun autre procédé à faire sentir les beautés poétiques ;

4° Enfin que, seule parmi toutes les méthodes, elle place l'enfant dans un milieu suscitant sans cesse en lui des tendances à exprimer sa pensée et ses sentiments dans la langue étrangère.

A. B.